



Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires

Luc Ria

► To cite this version:

Luc Ria. Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. P. Guibert & P. Périer. La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire., Presses Universitaires de Rennes, pp.107-125, 2012. hal-00804091

HAL Id: hal-00804091

<https://hal.science/hal-00804091>

Submitted on 24 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires

Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer (Eds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*, (pp.107-125). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Luc Ria

Professeur des universités en sciences de l'éducation
Laboratoire ACTé et Institut Français de l'Éducation – ENS Lyon

Les enseignants débutent en France sans formation professionnelle suffisante. De plus, et notamment dans le second degré, ils font les frais de la perte des fondements de l'autorité culturelle, symbolique et statutaire dont bénéficiaient leurs prédécesseurs (Périer, 2009). Ce qui a pour conséquence d'exposer, voire même de mettre à l'épreuve leur personne, leur identité professionnelle en cours de construction. Ainsi, près d'un tiers des débutants estiment que la composante essentielle de leur métier est moins de transmettre des savoirs que de faire de la discipline, et non pas uniquement dans les établissements des quartiers les plus défavorisés mais plus généralement dans toutes les classes hétérogènes de l'hexagone (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008).

Dans ce contexte peu favorable, les débutants du secondaire apprennent à enseigner avec la pleine responsabilité de leurs élèves. Cette entrée brutale dans le vif du sujet les oblige à déployer des stratégies d'adaptation au fil de l'eau sans filet ni recul réflexif. Pourtant, cette étape d'autoformation en grande partie informelle est décisive pour la construction de leur propre légitimité en classe nécessaire à l'exercice de leur métier dans la durée. Quelles sont alors les stratégies les plus couramment employées par ces enseignants faisant régulièrement leurs premières expériences face à des publics pas toujours favorables au travail scolaire ? Comment se transforme leur activité professionnelle au gré des circonstances ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ces interrogations, nous nous appuyons sur les données empiriques d'un observatoire de l'activité professionnelle des enseignants du second degré débutant dans des établissements classés en éducation prioritaire¹ de la banlieue parisienne (Ria, 2009). Il s'agit d'un terrain privilégié d'étude des stratégies et des compromis que ces derniers opèrent pour tenir professionnellement dans des conditions d'enseignement exigeantes, parfois même éprouvantes. L'objectif principal de cette observation systématique de leur activité professionnelle et de sa dynamique de transformation est de concevoir des environnements multimédias susceptibles de favoriser l'apprentissage du métier d'enseignant (Ria, 2010 ; Ria et Leblanc, 2011).

Croyances et dispositions à agir

La construction de l'activité professionnelle des enseignants est un processus lent et complexe mobilisant des registres d'action de différentes natures, des connaissances ou des croyances sur ce qu'il serait bon de faire ou qu'il faudrait faire compte tenu des prescriptions institutionnelles ou de celles énoncées en formation initiale. Sa transformation nécessite celle plus profonde des croyances qu'ils mobilisent de manière implicite ou explicite (pour une synthèse, Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010). Mais les milliers d'heures de

¹ Depuis 2005, des recueils de données ont été effectués chaque année dans des collèges classés éducation prioritaire en Seine-Saint-Denis (Réseau Ambition Réussite et collèges pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Ces collèges accueillent des publics les plus en difficulté sur les plans socio-économiques et scolaires en bénéficiant de moyens financiers et humaines supplémentaires.

classe passées par tout un chacun sur les bancs de l'école durant la scolarité ont tendance à influencer durablement et fortement la construction de ces croyances et à leur conférer une relative imperméabilité face aux processus de formation (Lortie, 1975).

Ces préconceptions précoces constituent pour les enseignants un cadre de compréhension des situations scolaires et de prise de décision compte tenu des connaissances et des valeurs auxquelles ils adhèrent. Et celles-ci sont certainement à l'origine d'une partie des difficultés des enseignants débutants à entrer pleinement dans un métier en décalage par rapport aux aspirations ou attentes que les premières génèrent. Ceux-ci mettent en général du temps à s'adapter aux rapports qu'entretiennent les nouveaux publics scolaires avec l'autorité et les savoirs délivrés par l'école (Rayou et van Zanten, 2004).

Ainsi, les croyances, comme soubassements conceptuels, délimitent les dispositions à agir des enseignants débutants (Lahire, 1998) entendues comme l'ensemble des composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles mobilisées dans une même classe de situations. Ces dispositions orientent leurs actions pour être en retour redéfinies, mais paradoxalement, bien qu'étant dynamiques, provisoires, car en cours de construction, elles ne se transforment pas si aisément. Comprendre ce qui organise un enseignant novice, lorsqu'il ne parvient pas à contrôler et à mettre au travail ses élèves, nécessite de décrire son « monde propre », au sens de Von Uexküll (1965), compris comme le couplage subjectif de l'enseignant à son environnement de travail : ses propriétés perceptives, interprétatives, cognitives et actionnelles construisent d'un environnement objectif une situation sensible et signifiante délimitant son potentiel d'action dans sa « réalité scolaire ».

Dans cette perspective, le changement durable de l'activité des enseignants débutants nécessite une transformation profonde de leurs dispositions à agir se caractérisant par le changement de relation dynamique que ces derniers entretiennent avec les situations scolaires ou des classes de situations. Ces changements de « monde de signification » se traduisent par des conversions importantes dans la façon de percevoir et d'interpréter les événements de la classe autorisant la mobilisation d'autres registres d'action. Ils s'effectuent selon un processus non linéaire d'un enseignant à l'autre, dépendent de nombreux facteurs : les conditions d'enseignement, les traits de personnalité de l'enseignant(e), son parcours de formation, son répertoire des gestes professionnels, etc.

Dispositions à agir typiques des enseignants débutants

Une cinquantaine de jeunes enseignants de différentes matières scolaires du second degré ont été filmés dans leur classe et ont participé à des entretiens pour expliciter le sens de leur activité. L'étude et la comparaison de ces données de recherche ont permis d'identifier chez eux différentes dispositions à agir révélatrices de degrés d'efficacité caractéristiques de l'activité débutante, entendus comme les compromis provisoires que ces derniers se donnent entre des critères de viabilité personnelle au travail (confort, fatigue, stress, etc.) et des critères institutionnels liés à leurs fonctions et leurs disciplines d'enseignement. Pour cette contribution, cinq dispositions à agir typiques sont illustrées à partir de la description de l'activité d'enseignants débutants face à des élèves de troisième de collèges d'éducation prioritaire. Il ne s'agit pas ici de comparer des enseignants très différents du point de vue de leur personnalité, de leurs parcours de formation et de leurs disciplines d'enseignement, mais de comprendre plus généralement les fondements de leur activité et de ses variations lors d'interventions devant des publics scolaires réputés difficiles.

Chaque disposition à agir se distingue de la précédente par la modification de ses composantes mais aussi par les effets qu'elle génère sur la situation scolaire appréhendée tant du point de vue de l'ambiance générale de la classe que de celui des comportements

individuels des élèves. Chacune d'entre elle exprime « le monde propre typique » d'enseignants rencontrant les mêmes difficultés dans les mêmes situations professionnelles. Chaque disposition à agir correspond à des registres d'activité et d'interaction avec les élèves caractéristiques, illustrés par une étude de cas, constituant un représentant exemplaire d'une « collection de cas » ayant le même air de famille au sein de nos corpus.

1. « Disposition à (ne pas) agir » : Attendre les élèves en montrant ostensiblement une « disponibilité de prof » [Romain]

Préoccupations

- Attendre le silence des élèves avant de commencer le cours
- Montrer ostensiblement sa « disponibilité de prof »
- Contenir ses émotions

Croyances (ou connaissances en actes)

- Il suffit de placer des adolescents devant leurs propres responsabilités pour qu'ils deviennent des élèves
 - Il est nécessaire d'attendre le silence des élèves avant de leur délivrer des consignes
 - L'ordre en classe est un préalable à la mise au travail
 - Le plaisir d'enseigner relève de la possibilité de transmettre une matière disciplinaire que l'on aime
-

Cette première disposition à agir typique, illustrée par l'activité de Romain² lors de son premier début d'année scolaire en tant que néotitulaire, décrit une des difficultés communes rencontrées par beaucoup de jeunes enseignants dans des établissements dans lesquels ils font face à des classes hétérogènes. Leur identité de professionnel en cours de construction est mise à l'épreuve. Professeur agrégé d'allemand, Romain fait ses premiers pas en établissement classé en éducation prioritaire de la région parisienne. Sans aucune expérience des publics agités et très faibles dans sa discipline scolaire, il aborde les premières heures d'enseignement en s'appuyant sur un ensemble de croyances ou convictions provenant de son parcours de formation initiale d'excellence (cf. tableau ci-dessus). Ses élèves de troisième rentrent pendant tout le premier trimestre de manière bruyante et agitée dans sa salle de classe. Il se positionne en adoptant une attitude silencieuse, les bras croisés, en retrait derrière son bureau : « *Je me mets à distance pour montrer que j'attends le silence parce qu'au début de l'année, je parlais du principe que l'on commence un cours dans le silence, le calme, la concentration... Et voilà, je leur montre [position statique en retrait les bras croisés] que je suis prêt et puis j'essaie de les mettre un peu face à leur conscience... Que c'est eux qui décident... Ils sont en troisième, c'est une classe où il y a des enjeux, le brevet, le passage en seconde générale, c'est eux qui décident...* ».

Ses longues attentes se révèlent infructueuses, les élèves parvenant toujours à entretenir l'agitation : « *Je suis agacé mais je tiens tout ça... Je préfère cette attitude là, de retrait plutôt que celle du professeur qui va rappeler les élèves à l'ordre en criant, en s'énervant parce que je suis très mauvais dans ce rôle-là... Je ne sais pas crier comme ça, si je m'énerve, je vais bégayer et puis j'ai envie que mon métier soit un peu... que mon métier soit agréable... J'ai choisi ce métier parce que je l'aime et je veux que cela soit agréable, j'ai pas envie de m'énerver...* ».

Romain attend de ses élèves qu'ils se conforment spontanément aux comportements scolaires attendus, comme il s'agissait d'une disposition allant de soi ou « naturelle » de la part d'adolescents. Lui-même se met en scène pour donner à voir sa propre « *disponibilité de prof* » et s'appuyer intuitivement sur les vertus potentielles des caractéristiques de la situation scolaire – très prégnantes dans sa propre culture – pour « déclencher » le début de cours. Son activité repose sur la conviction que la mise en ordre de la classe est un préalable absolu à la mise au travail. C'est seulement une fois le calme obtenu qu'il lui sera possible de délivrer des consignes qui disent à tous ce qu'ils ont à faire. Et cette croyance,

2 Extrait vidéo de la plateforme de formation Néopass@ction : <http://neo.inrp.fr> - Thème 1, Activité 1.

construite implicitement en formation initiale et durant sa propre scolarité dans des parcours d'excellence, s'avère être un obstacle ou un frein à la mise au travail rapide des élèves. Car ceux-ci peuvent trouver là un point d'appui pour retarder le plus possible l'entrée dans l'activité scolaire.

Si Romain exprime toute sa frustration et le sentiment d'exposer douloureusement sa légitimité de professeur, il ne sait pas quelle autre conduite tenir. Cette mise à l'épreuve est typique des enseignants n'ayant aucune expérience de ce type de public. Nos observations indiquent qu'il s'agit le plus souvent d'une étape provisoire pouvant durer de quelques heures à quelques semaines en début d'année scolaire. Comme ce fut le cas pour Romain qui, à la fois exigeant vis-à-vis de sa discipline scolaire et soucieux de progresser, n'a pas abdiqué : « *Non, je ne renonce pas du tout, mais c'est usant, parce que voilà, quand je passe un week-end sur une préparation et que ça se passe comme ça et ben c'est un fiasco, alors que j'avais espéré tout le week-end que ça marche bien...* ». Il est parvenu en cours d'année à adopter d'autres formes d'entrée en classe et de mise au travail des élèves bien plus efficaces tant d'un point de vue personnel que par rapport à des exigences scolaires (voir *Disposition à agir 4*).

2. « Disposition à (ré)agir » : Maintenir des exigences scolaires dans une relation sous haute tension avec les élèves [Maud]

Préoccupations

- Maintenir un niveau d'exigence face à ses élèves en adoptant une conduite autoritaire
- Ne pas prendre de retard dans le programme scolaire
- Renvoyer aux élèves la responsabilité de l'origine du conflit
- Ne pas tolérer le moindre comportement déviant

Croyances (ou connaissances en actes)

- Les élèves de troisième ont tendance à fuir leurs responsabilités
 - Une opposition frontale et virulente est nécessaire pour remettre les élèves au travail
 - Il est nécessaire pour maintenir l'ordre de répliquer sèchement à tout comportement déviant
 - L'usage d'un vocabulaire proche de celui utilisé par les élèves a plus d'effet sur eux
-

A la suite de ce type de mise à l'épreuve, les débutants tentent de réagir pour trouver le plus rapidement possible des solutions concrètes. Beaucoup d'entre eux, s'ils ne l'ont pas fait dans les premières heures de cours, essayent d'instaurer avec leurs élèves un nouveau rapport de force, pour ne pas perdre définitivement la maîtrise de ces situations professionnelles problématiques et donc fortement anxiogènes. Maud est dans ce registre d'interaction sous tension avec sa classe de troisième. Professeure principale de cette classe, elle signifie aux élèves son mécontentement en ce début du mois de janvier : manque de travail, devoirs à la maison non rendus, plaintes récurrentes des collègues, etc. Elle insiste sur la nécessité pour eux de se remettre très rapidement au travail pour ne pas compromettre leur chance d'obtenir en fin d'année le brevet des collèges. Les élèves se plaignent à leur tour de ses exigences et le cours commence dans une ambiance tendue. L'enseignante décide d'utiliser un rétroprojecteur pour que les élèves recopient la trace écrite de la fin de chapitre sur la seconde guerre mondiale avant le contrôle prévu au cours suivant.

La qualité de projection est insuffisante et l'enseignante dans l'obligation de dicter aux élèves le texte dans l'obscurité. Finalement, elle leur demande de rallumer la lumière pour copier la trace écrite au tableau. S'en suivent une volée de protestations de la part d'élèves n'appréciant pas ce changement de média en plein recopiage et une réaction virulente de l'enseignante : « *Vous vous calmez là ? Vous avez vu comme vous êtes agressifs ? Est-ce que vous pensez que je vais vous laisser avec un cours qui n'est pas complet ? Moussa, est-ce que c'est la peine de s'énerver ? Oh ! J'aimerais bien avoir le calme là... Oh ! Je parle dans le vide là ? Je parle dans le vide là ? J'aimerais bien pouvoir terminer ce petit bout de*

cours sans avoir... Oh ! Samy, je parle dans le vide là.. [...] Donc, je vais mettre la deuxième partie du cours au tableau parce que le rétro ne projette pas correctement... ».

Cet épisode de quelques minutes montre la relation extrêmement tendue persistant entre l'enseignante et ses élèves. Alors que le recopiage d'une trace écrite pouvait constituer une séquence plutôt calme et maîtrisée, la mauvaise visibilité du média a provoqué une rébellion inattendue. Comme si les élèves, sermonnés en début de cours pour leur manque de travail et de sérieux, s'indignaient d'être interrompus dans leur effort de recopiage et rappelaient, à l'occasion de l'erreur de l'enseignante, la nécessité d'être elle aussi exigeante quant à ses modalités d'intervention. Leur dépendance vis-à-vis de l'écrit, unique artefact « fiable » à leurs yeux pour la révision du prochain contrôle, semblait accrue par le rappel des enjeux relatifs à leur avenir scolaire, et donc à l'origine de leur rébellion. Se pose alors la question des méthodes que pourraient avoir des élèves de troisième pour une composition plus autonome de leur trace écrite en vue de préparer un contrôle de fin de chapitre.

Au-delà des péripéties liées à l'usage du rétroprojecteur, cet épisode condense les tensions pouvant apparaître entre des enseignants débutants (mais pas seulement) et des élèves peu scolaires, se renvoyant mutuellement la responsabilité des origines du conflit. Maud reconnaît être à cran avec cette classe : « *Au début de l'année, on s'entendait bien avec du travail de leur part, mais depuis la reprise des vacances de Noël, l'ambiance est tendue, les élèves fuient leurs responsabilités, et moi, ça me met sous pression... L'ambiance est mauvaise...* ». Maud tente de maintenir un niveau d'exigence avec cette classe de troisième mais au prix d'une relation avec les élèves électrique et usante : « *Les heures avec cette classe comptent triple, j'en sors épuisée et pour quels résultats ?* ». L'enseignante est sur le qui vive, souvent agressive, parfois provocante de manière excessive dans ses interventions.

L'exigence scientifique de Maud se trouve desservie par l'usage d'un niveau de langage et d'une vitesse d'élocution proches des modalités de communication orale de la cité³. Elle réagit de manière virulente à toutes les prises de parole intempestives de ses élèves sans discerner : a) les répliques ou attitudes mineures qu'elle pourrait ignorer (pour se préserver et préserver dans le même temps une ambiance de travail plus sereine), b) les comportements inacceptables nécessitant son intervention et c) les demandes d'élèves relatives aux contenus du cours qu'elle pourrait exploiter à des fins didactiques, et non seulement réprimer d'un point de vue disciplinaire. Ce changement de cible pourrait progressivement permettre de prendre davantage en compte les questions des élèves pour qu'ils se sentent plus impliqués dans les contenus d'enseignement proposés, et donc davantage partie prenante du déroulement du cours. Car plusieurs sollicitations de leur part concernaient directement le chapitre d'histoire étudié.

3. « Disposition à (ne plus) agir » : Instaurer en classe un *modus vivendi* entraînant une réduction des exigences scolaires [Séverine]

Préoccupations

- Instaurer en classe un *modus vivendi* pour éviter le plus possible les situations conflictuelles
- Prendre du recul en externalisant les origines des difficultés rencontrées
- Accepter une diminution très nette des exigences scolaires

Croyances (ou connaissances en actes)

- La difficulté rencontrée avec cette classe ne concerne pas un enseignant en particulier mais l'ensemble de l'équipe éducative

³ Les jeunes enseignants, exerçant en établissements classés en éducation prioritaire, emploient fréquemment en classe du vocabulaire du langage de la cité ou des expressions de sens commun. Ils estiment que les expressions vernaculaires ont plus d'impact auprès des adolescents qu'un vocabulaire soutenu ou distancié. Ce que les enseignants plus expérimentés récusent en général ou emploient avec plus de discernement pour montrer la différence d'usage des deux registres selon les interlocuteurs et les circonstances.

- Les situations conflictuelles avec les élèves détériorent l'ambiance de classe
 - Le chahut a tendance à se propager dans la classe par des petits foyers très difficiles à éteindre
 - Le dialogue et la négociation sont nécessaires pour ne pas braquer les élèves
-
- Il est nécessaire de prendre du recul devant ce type d'élèves pour se protéger soi-même
 - Il n'est pas possible de venir en aide à tous les élèves d'un collège

Le constat de la stérilité de tels affrontements conduit une partie de ces mêmes débutants, usés par les conflits sans fin, à un investissement, subitement ou progressivement, distancié voire résigné. C'est le cas de Séverine⁴, professeure de français, avec une classe de troisième particulièrement difficile⁵, qui a renoncé peu ou prou à une partie de ses exigences scolaires, pour tout au moins se protéger, prendre du recul en externalisant les origines de leurs difficultés : « *De toute façon, dans la salle des profs, on en parle souvent : avec cette classe, personne n'y arrive !* ».

Après de nombreux affrontements avec les élèves et une énergie en classe dépensée sans compter, Séverine a décidé de changer de stratégie avec cette classe de troisième : « *J'essaie de ne pas rentrer en conflit avec eux. Le dialogue est nécessaire pour ne pas les braquer...* ». Lors de l'accueil en classe, des règles de vie de groupe sont respectées (chewing-gum dans la poubelle, respect d'un plan de classe, attente du début de cours en position debout, etc.), l'ambiance de classe y est relativement sereine, mais le scénario de début de cours incertain. Séverine reconnaît, dans l'entretien suivant l'enregistrement de son activité en classe, son incapacité à provoquer de son propre chef la mise au travail des élèves : « *Je sais qu'ils vont se mettre à travailler... J'attends sans savoir combien de temps cela va durer ...* ».

L'enseignante a proposé en début de cours des exercices de grammaire consistant à mettre des propositions affirmatives à la forme interrogative et inversement. A la suite du travail individuel des élèves à l'écrit, elle s'emploie à effectuer une correction publique en sollicitant leurs réponses. Ceux-ci peu attentifs produisent un bruit de fond persistant. Séverine intervient à de très nombreuses reprises : « *Samy, on est en cours de français, d'accord ? Tu te tais maintenant... J'attends le silence, j'ai pas eu le temps de poser la question... Tu te tournes complètement... Cela te dérangerait de suivre le cours un petit peu ?* ». Samy est pris d'un fou rire, l'enseignante le fixe d'un regard noir durant plus d'une trentaine de secondes. L'élève à peine calmé, elle est de nouveau interrompue par un nouveau foyer d'agitation quelques mètres plus loin avant même d'avoir énoncé dans sa totalité la proposition suivante : « *Hep ! Vous deux, vous vous croyez où ? Tourne-toi, tais-toi s'il te plaît...* ». Le cours se déroule ainsi entre bavardages, ricanements, bruits intempestifs et déplacements non autorisés. Le rythme de la correction est excessivement lent et celle-ci suivie seulement par quelques élèves.

L'enseignante tente de contenir l'agitation de ses élèves en signifiant ostensiblement son mécontentement, en haussant le ton, en fixant les élèves perturbateurs pendant de longues périodes, en rappelant régulièrement les comportements attendus de sa part en cours de français, en faisant sortir un élève du cours (avec un effet inverse à celui attendu). Toutes ses interventions sont sans effet durable, comme si les élèves n'accordaient pas d'importance aux invectives parfois cinglantes, parfois totalement résignée de l'enseignante, comme s'ils n'acceptaient pas de jouer le jeu scolaire tout en restant cependant dans un registre d'activités clandestines à la limite du tolérable. L'enseignante exprime lors de l'entretien sa difficulté à enseigner dans cette classe : « *Avec cette classe, un cours de 55 minutes se réduit à 20 minutes... C'est pas évident... Quand tu es près d'un groupe d'élèves, ils se taisent à peu près et dès que tu vas ailleurs, ça reprend... C'est infini en*

4 Extrait vidéo de la plateforme de formation Néopass@ction : <http://neo.inrp.fr> - Thème 1, Activité 2.

5 Maud [Cas 2], Séverine [Cas 3] et Maxime [Cas 5] ont été filmés tous les trois avec la même classe de troisième d'un collège RAR (sur une même semaine de janvier 2008).

fait... Comme des foyers toujours allumés... Et puis moi j'ai décidé de prendre du recul... J'ai discuté avec eux, je leur ai dit : « Ok, vous ne voulez pas que je crie, je ne crie plus, mais faites des efforts... ». Là, ils ne jouent pas le jeu... ».

Ce bref extrait n'est pas typique de l'activité ordinaire de cette enseignante de français, mais de son désengagement avec cette classe en particulier. Il illustre plus largement la difficulté générique d'une grande majorité de débutants, quelle que soit la discipline d'enseignement, peinant à trouver des solutions adéquates face à ces publics non scolaires. Les questions disciplinaires face aux incivilités – mineures pour la plupart – prennent alors le pas sur les enjeux scolaires. Mais la quête de l'ordre en classe est sans cesse remise en cause par des élèves non suffisamment mobilisés d'un point de vue cognitif. Dans le cas présenté, l'on peut estimer que les propositions en termes de contenus d'enseignement sont non suffisantes – voire quasiment absentes – et peu motivantes pour des élèves de troisième. A moins de parvenir à les convaincre de l'intérêt porté à cet exercice ou d'en modifier le contenu ?

4. « Disposition à (faire) agir » : Obtenir le contrôle des élèves en les mettant au travail le plus tôt possible [Romain]

Préoccupations

- Accueillir les élèves les yeux dans les yeux
- Démarrer le travail le plus rapidement possible
- Maintenir l'attention des élèves en proposant des contenus attractifs et rythmés

Croyances (ou connaissances en actes)

- La suppression de tout le protocole de début de cours (attente du silence, appel, longues consignes, etc.) limite les risques de débordement
 - Il est nécessaire d'engager les élèves cognitivement et corporellement dans un travail le plus tôt possible
 - Un exercice écrit effectué individuellement avec des consignes minimales peut contribuer de manière efficace à la diminution du bruit et à la prise en main progressive de la classe dans son ensemble
 - Un cours articulant plusieurs activités sans ralentissement permet de ne pas perdre les élèves en route
-

Les trois premières dispositions à agir spécifient, avec des variations très sensibles, les principales difficultés des enseignants débutants face à des classes hétérogènes. L'urgence et la gravité des problèmes, la complexité des facteurs qui se cumulent dans les situations rencontrées, conduisent les jeunes enseignants à adopter des stratégies de survie plus durables pour tenir leurs classes et développer un cadre d'interaction plus adapté à ce type d'élèves.

A ce titre, les progrès effectués par Romain⁶ dans la conduite de sa classe de troisième, après plusieurs mois de doutes et de tâtonnements, sont révélateurs des possibilités d'adaptation que les jeunes enseignants parviennent à trouver à force d'opiniâtreté et d'inventivité. Il a en effet construit au fur et à mesure de son activité quotidienne des modalités de prise en main de la classe validées de manière empirique compte tenu de leurs effets pragmatiques sur les élèves. Romain les laissait en début d'année scolaire entrer librement, il était passif, statique, et dépendait d'eux. Six mois après, il les précède dans le couloir pour leur distribuer dès le seuil de la porte de sa classe une fiche de travail scolaire. Il s'agit le plus souvent d'un test, souvent ludique et toujours accessible à tous, à effectuer en quelques minutes sur le vocabulaire appris au cours précédent. Cette modalité d'entrée en classe peut surprendre par la précocité de la distribution du matériel pédagogique dans un espace *a priori* peu adapté pour ce faire. Elle reflète son intention d'anticiper le plus tôt possible le contrôle de la situation, et de positionner d'emblée et ostensiblement les savoirs scolaires comme enjeu de transaction avec les élèves. De plus, l'amorçage au seuil de la porte tisse un lien explicite entre le cours précédent et les activités qui vont suivre.

⁶ Extrait vidéo de la plateforme de formation Néopass@ction : <http://neo.inrp.fr> - Thème 1, Activité 1, Complément : « Romain, 6 mois plus tard ».

Cette modalité de mise au travail repose sur la (nouvelle) conviction (pour lui) qu'un exercice écrit effectué individuellement avec des consignes minimales peut contribuer de manière efficace à la diminution du bruit et à la prise en main progressive de la classe dans son ensemble. Elle procure aussi une période de quelques minutes pendant laquelle Romain peut avoir d'autres occupations : l'appel, l'écriture du vocabulaire au tableau pour la suite de la leçon, etc. Cette façon de faire est utilisée de manière pragmatique pour réduire autant que possible la période d'inertie propice à l'agitation tant redoutée par l'enseignant. Ainsi, l'usage de l'écrit contraint les comportements des élèves et permet un découplage provisoire de son activité vis-à-vis de celle des élèves.

Ce type de mise au travail en début de cours est régulièrement observé chez de nombreux enseignants débutants qui construisent ces rituels dans le huis clos de leur classe, sans connaissance précise des modalités adoptées par d'autres pairs. Trois éléments principaux conjuguent leurs effets dans une telle modalité de mise au travail des élèves : a) un sas d'entrée en classe filtrant individuellement les individus et les agitations potentielles, b) la régularité de cette procédure d'entrée en classe marquant la règle à tenir et l'appartenance dans la durée à une communauté d'apprentissage et c) l'adoption d'une configuration articulée des activités individuelles et collectives enrôlant les élèves et donnant à l'enseignant de la disponibilité pour d'autres actions.

Romain, en fin d'année scolaire, ne perçoit plus du tout ce passage à risque quotidien de la même façon. Son « monde propre » s'est transformé au fil des expériences : *« J'essaie toujours de démarrer très vite et de maintenir une bonne vitesse pour ne pas leur laisser le temps et l'envie de descendre en route. Le but du jeu, c'est que le cours soit bien rythmé. Pas de pauses, pas de ralentissement, sinon les élèves s'ennuient ou se déconcentrent. C'est en partie pour ça que je jongle avec les différentes compétences langagières : compréhension orale, expression écrite, etc. Ça ne marche pas toujours et c'est épuisant. Tout dépend encore une fois du degré d'excitation des élèves, de leur motivation générale, de ma propre fatigue... »*.

5. « Disposition à (inter)agir » : impliquer fortement les élèves par des projets d'apprentissage – pour que les enjeux cognitifs supplantent les enjeux de contrôle [Maxime]

Préoccupations

- Rentrer le plus rapidement dans la matière
- Alternier des phases individuelles et collectives dans le travail scolaire (avec une alternance écrit et oral)
- Alternier des périodes de concentration et des périodes plus relâchées
- Se montrer bienveillant et à l'écoute de ses élèves
- Instaurer avec les élèves un climat de confiance
- Susciter des défis cognitifs pour que les élèves « se prennent au jeu »

Croyances (ou connaissances en actes)

- Il est nécessaire d'accepter de temps en temps un peu de bruit ou de relâchement en classe
 - Les remarques relatives aux comportements des élèves doivent rappeler systématiquement les enjeux d'apprentissage qui sur-ordonnent la situation scolaire
 - Il est possible de s'appuyer sur le collectif pour faire peser sur un élève perturbateur un sentiment de culpabilité
 - Il est nécessaire de justifier la nature des savoirs en insistant sur la transparence du projet d'apprentissage
-

Si l'activité de Romain en début de cours, est l'expression d'une disposition à agir que l'on pourrait estimer efficace, compte tenu de ses expériences passées douloureuses avec sa classe de troisième, elle demeure une « fabrication provisoire » car coûteuse en anticipation et en temps de préparation pour orchestrer minutieusement les nombreux paramètres qui conjuguent leurs effets en début de cours. Maxime, professeur débutant en mathématiques parvient quant à lui à se passer de ce type d'étayage systématique, consistant à « instrumentaliser les savoirs » dès le seuil de la porte de classe. Mais lui aussi, à peine les

élèves entrés en classe et assis, limite toute perte de temps pour leur proposer une série d'exercices sur les identités remarquables à réaliser individuellement : « *Ce qui m'intéresse là, c'est de rentrer le plus rapidement dans la matière, faire des maths, c'est de rappeler rapidement les deux identités que l'on a vues hier, revenir sur la possibilité de les retrouver si on les a oubliées le jour d'un contrôle* ». Maxime circule dans les rangs pour aider les élèves dans leur travail. Il continue à faire des remarques sur les attitudes relâchées, sur le matériel scolaire pas encore sorti mais se focalise prioritairement sur la réalisation des exercices de mathématiques. Lors de cette séquence de travail individuel, l'enseignant s'estime plus tolérant : « *Je ne réclame pas le silence absolu, j'aime entendre un léger bruit de fond et les laisser échanger un peu pour ensuite être plus exigeant quand il faut se concentrer sur un raisonnement* ».

L'enseignant s'arrête plusieurs minutes à l'arrière de la classe auprès d'un élève. En prenant son stylo, il écrit directement dans son cahier la démarche à suivre : « *Tu développes comme ça, ton $3x+5$...* ». Si Maxime s'intéresse aux élèves en tant que personnes en dehors de ses cours, il s'attache en classe à les connaître individuellement et à croire en leurs capacités d'apprentissage. En une fraction de seconde, il frappe du poing la table et dit de manière très ferme : « *Moussa, Samy!! Vous pouvez baisser d'un ton ?* » [Samy déjà interpellé lors de l'accueil en classe]. Et de nouveau à voix basse avec l'élève du fond de la classe : « *Et après tu fais comme ça... C'est bon ? Allez essaye...* ». Ce dernier, de nouveau seul, poursuit sur les conseils de l'enseignant le développement de l'identité remarquable.

Ce premier extrait du travail de Maxime montre sa capacité : a) à intégrer dans une même action l'accompagnement individuel d'un élève de manière bienveillante et la surveillance à distance de façon très ferme d'un groupe d'élèves trop bruyants, b) à avoir des seuils de tolérance au bruit dans la classe ajustés à la nature du travail en cours et c) à faire passer au premier plan les interventions sur sa discipline d'enseignement [ici les identités remarquables] tout en prolongeant sans relâche, en arrière plan, les rappels à l'ordre individuels ou collectifs.

Le deuxième extrait correspond au bilan collectif prévu par l'enseignant à la suite de la séquence d'exercices réalisés individuellement. Maxime, sentant les élèves se dissiper, attend plusieurs secondes, la craie à la main, le corps penché vers l'avant. Il lance à la cantonade plusieurs « *chut !* » : « *On pose les stylos, on regarde au tableau...* ». Maxime s'adresse à plusieurs reprises aux élèves effectuant encore les exercices : « *Pose ton stylo, on t'attend !* »... « *Pose ton stylo, on t'attend !* ». La pose de tous les stylos marque la transition entre le travail individuel et le bilan collectif pour recréer une configuration collective favorable à la compréhension d'une méthode de développement d'une identité remarquable. Le « *on t'attend !* » signifie l'entreprise collective et pèse bien davantage sur les retardataires que le « *je t'attends !* ». Maxime insiste sur les conséquences de toute inattention : « *Pose ton stylo, après tu me diras que tu ne comprends pas...* ». L'enjeu, plus qu'une question d'ordre en classe, est relatif à l'intelligibilité du savoir en jeu. Mais cette transition entre l'écrit et l'oral, l'individuel et le collectif est toujours difficile à opérer pour Maxime avec cette classe : « *Le moment de prise de parole collective est un moment dur à gérer pour moi mais aussi pour eux... Ils sont dans une sorte de compétition de celui qui va donner la bonne réponse... J'essaye de donner le nom de la personne qui va être interrogée avant de poser la question, sinon on est parasités par des élèves qui donnent la réponse sans lever la main, et ensuite je préserve celui que j'ai sollicité en disant aux autres de se taire... Je m'appuie beaucoup sur le respect de la prise de parole...* ».

Si les préoccupations de Maxime relatives à l'ordre en classe et la transmission des savoirs sont imbriquées dans les mêmes actions, sa focale dominante est clairement orientée par sa démonstration en mathématiques. Toute son énergie y est consacrée et les élèves suivent ses explications avec une attention soutenue. Très peu de comportements parasites sont observés. L'activité de Maxime se caractérise par : a) une exigence dans sa discipline

d'enseignement non rabattue, constituant une sorte de défi, de challenge pour tous les élèves, b) une justification de la nature des savoirs en insistant sur la transparence de son projet : « *Je ne vous le cache pas...* », c) une mise en valeur de la « plasticité » des savoirs enseignés, c'est-à-dire de leurs différents chemins d'accès pour que les élèves comprennent « *qu'il n'y a pas qu'une façon de faire...* » et que « *l'on peut développer ou réduire une formule mathématique* », d) une inscription temporelle des savoirs pour repositionner ce qui a été appris précédemment (début d'année scolaire et cours précédents), et donner les moyens aux élèves de retrouver un raisonnement oublié le jour du brevet du collège (fin d'année scolaire).

Finalement, après six mois d'enseignement, en dépit des faux pas et des périodes de doute, une forme de confiance et de respect s'est instaurée entre Maxime et ses élèves de troisième : « Il me semble plus efficace quand je suis énervé de m'avancer proche d'un élève et de lui dire très doucement, très calmement : « *Là, tu m'énerves...* », plutôt que de hurler et d'être hystérique... Je pense que peu à peu s'instaure une forme de respect, parce que quand je suis vraiment fatigué, ils me respectent vraiment... Je leur dis : « *C'est bon, je suis fatigué... Vous restez paisibles...* ». Ils pourraient en profiter pour me déborder, mais c'est pas du tout le cas... ».

Discussion générale

Le dilemme contrôler *versus* enseigner au cœur du développement de l'activité des débutants

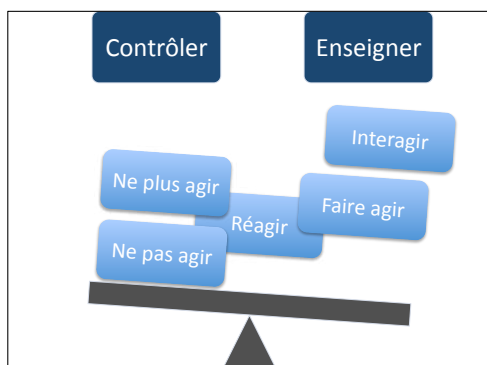
L'agir débutant ne se laisse pas réduire à la description de ces cinq dispositions à agir, même si celles-ci illustrent des conduites partagées par les novices. Sa palette est riche en nuances et en variations intra et interindividuelles. Cependant, notre effort de typicalisation permet de mettre à jour les principaux compromis que se donnent les enseignants débutants, à différentes étapes de leur développement professionnel, entre leurs propres normes de viabilité professionnelle et les normes académiques prescrites par l'institution ou la formation initiale (sans que ces étapes ne constituent un processus linéaire et inéluctable sur le chemin de leur professionnalisation) :

- Les débutants n'ayant pas acquis précédemment de savoir faire ou de stratégies *ad hoc* pour faire face à des publics peu scolaires, ont tendance à mobiliser des modalités d'attente du silence et de l'ordre avant toute mise au travail (adoptant ainsi intuitivement les registres d'action de leurs propres enseignants pendant leur scolarité, souvent dans des contextes scolaires moins difficiles). Ces modalités attentistes ont tendance à entretenir l'agitation en classe et à mettre à l'épreuve leur propre légitimité professionnelle ; les savoirs scolaires sont absents tant que l'ordre n'est pas établi [Cas 1] ;
- Pour sortir de cette situation professionnelle particulièrement problématique, les professeurs ont tendance à s'engager alors dans des rapports de force frontaux et virulents. Ce qui peut avoir pour conséquence, contraire à leurs attentes, de dégrader l'ambiance de classe et de donner aux élèves de bonnes raisons de ne pas travailler ; les occasions de faire des enjeux scolaires des leviers d'implication progressive des élèves n'étant pas saisies [Cas 2] ;
- Certains d'entre eux renoncent, plus ou moins partiellement, plus ou moins ponctuellement, avec les classes les plus difficiles à leurs exigences initiales et externalisant les raisons de leur difficulté. Les arrangements autour de la construction d'une paix sociale en classe ont tendance à réduire les exigences scolaires en deçà de celles attendues par l'institution [Cas 3] ;
- Pour sortir de ces impasses potentielles [Cas 1, 2 et 3], de nombreux enseignants mobilisent des formes contraignantes (écrit) et/ou attractives (média) de présentation des savoirs scolaires à des fins de contrôle des élèves dès l'entrée en cours. Cette

instrumentalisation des savoirs décuple leurs rayons d'action à un moment particulièrement stratégique de leur cours et leur procure, par la stabilisation progressive des interactions avec les élèves, un plus grand confort d'enseignement mais aussi, une plus grande légitimité professionnelle [Cas 4]. Cependant, ces modalités détournées d'usage des contenus scolaires, notamment dans leurs formes les plus rudimentaires (recopiage, textes à trous, etc.) peuvent être très discutables d'un point de vue des apprentissages ;

- La stabilisation progressive de leur activité en classe – même si rien n'est définitivement acquis –, la plus grande confiance en eux peuvent (mais pas toujours) favoriser la sophistication de ces configurations provisoires de mise au travail et le questionnement à nouveaux frais des contenus enseignés, voire leur abandon. L'organisation plus structurée des contenus proposés aux élèves devrait permettre progressivement aux enjeux d'apprentissage de prendre le pas sur les enjeux liés à l'ordre et au contrôle [Cas 5]. Ce qui est observé chez certains jeunes enseignants, mais non de façon majoritaire.

Ainsi, deux grandes tendances apparaissent chez les enseignants débutants lors de leur intervention devant des classes difficiles : l'une orientée particulièrement par la nécessité de tenir les classes, l'autre par la conservation, comme cap préférentiel, des objectifs d'enseignement. Dans un monde scolaire non suffisamment régi par des règles de vie communes et respectées par l'ensemble des élèves, la première tendance produit des relations sous tension, des conflits sans fin. Ce qui génère chez les débutants des doutes identitaires profonds et des stratégies de survie ou de protection d'eux-mêmes [Cas 1, 2 et 3]. La seconde, avec un peu plus d'expérience ou une formation plus adaptée à la prise en charge de tels publics, se caractérise par une focalisation dominante orientée par un projet d'apprentissage [Cas 4 et 5]. L'ambition didactique est clairement affichée ; toute l'énergie des professeurs y est consacrée. Leur exigence dans leur discipline d'enseignement n'est pas rabattue, elle constitue au contraire un levier d'implication, d'action de tous les élèves. Les interventions disciplinaires sont alors au service des enjeux cognitifs.



Dilemme Contrôler versus Enseigner

Ce qui montre plus largement que les enseignants qui font de l'autorité leur seul credo face à ces classes qui ne sont plus disciplinées *a priori* par un ordre symbolique partagé, peinent à instaurer les conditions favorables à la mise au travail, alors que ceux qui s'attachent à mettre en scène le plus tôt possible la transmission des savoirs scolaires sous des formes individualisées, parviennent progressivement à asseoir par l'activité leur autorité – scientifique cette fois. Loin d'être figées, ces deux tendances peuvent constituer deux étapes d'un même continuum développemental chez les débutants.

Ce déplacement des logiques de contrôle aux logiques d'enseignement/transmission chez les débutants peut participer à la modification de deux équilibres fondamentaux dans leur activité quotidienne :

- Un déplacement des rapports de force centrés sur le contrôle des individus perturbateurs – qui focalisent dans un premier temps toute l'attention des novices – à des rapports de force plus subtils entre les individus et le groupe-classe en tentant de s'appuyer sur le collectif pour faire peser sur les perturbateurs des sentiments de culpabilité, pour leur faire comprendre qu'ils perturbent, pénalisent, non pas l'enseignant, mais le travail des autres élèves.
- Un équilibre tout aussi subtil entre exigence et bienveillance pour faire à la fois autorité scientifique (et non disciplinaire) et être à l'écoute des élèves en mobilisant des

valeurs, des principes éthiques dans leurs prises de parole (respect d'autrui, exigences réciproques, équité des sanctions, justice entre élèves, etc.), qui ont des effets indéniables sur la dynamique collective de la classe.

Vers des espaces institutionnalisés de formation à l'activité professionnelle dans les établissements scolaires ?

Les données présentées dans ce chapitre décrivent comment les débutants tentent d'apprendre aux élèves tout en apprenant eux-mêmes leur métier. La focalisation sur leurs propres difficultés a tendance à leur faire perdre de vue celles de leurs élèves. En découlent de fortes fluctuations de sentiments de confort/inconfort, de seuils d'acceptabilité des perturbations des élèves, de degré de mise en péril de leur statut et de leur identité, *etc.* Ce qui fait que pour que leur monde professionnel reste viable, certains débutants réduisent – voire éliminent de manière plus ou moins provisoire – les critères formels proposés par l'institution et intégrés en formation initiale : critères d'apprentissage des élèves, degré de pertinence et de maîtrise des tâches scolaires proposées aux élèves.

Ce processus informel d'adaptation à des publics scolaires hétérogènes se déploie le plus souvent de manière isolée et non assistée : à huis clos, chaque débutant adapte son activité aux caractéristiques des élèves selon ses propres dispositions à agir. Chacun révise ses propres normes de jugement, modifie sensiblement sa conception de lui-même et de son travail sans avoir le recul suffisant ni les possibilités d'échange avec des collègues ou des pairs pour juger de la pertinence de ces transformations. Ce processus de professionnalisation par l'action en classe, en présence d'adolescents plus ou moins enclins à faire leur métier d'élève, est l'un des vecteurs prédominants de la socialisation professionnelle des enseignants débutants. Le travail en présence d'autres collègues (projets collectifs, co-intervention en classe), les échanges formels ou informels avec l'ensemble des membres de la communauté éducative (personnels de direction, membres administratifs, membres des réseaux éducatifs, parents d'élèves, *etc.*), contribuent à d'autres modes de socialisation, importants aux yeux des débutants, mais pas toujours « professionnalisants » au sens d'une fabrication structurée et explicite d'un ensemble de savoirs et de règles de métier partagés et de gestes professionnels adaptés à des classes de situations scolaires. En effet, selon le caractère stable ou très provisoire de leurs premières affectations, le hasard des rencontres, la nature des projets éducatifs, l'ensemble des membres de la communauté éducative peuvent favoriser – chemin faisant – l'apprentissage de leur métier ou au contraire le perturber. Les accords seulement de surface dans la salle des professeurs, l'euphémisation des difficultés professionnelles souvent imputées aux personnes, la concurrence voire la rivalité parfois entre des enseignants très jeunes peuvent renforcer les faux semblants et les conduites d'évitement face à des situations professionnelles mal maîtrisées et ainsi générer de la souffrance au travail (Lantheaume et Hélou, 2008).

Ainsi, il ne suffit pas au débutant d'être entouré de pairs ou de collègues bienveillants pour qu'il puisse se professionnaliser de manière suffisante. Ce processus suppose l'acquisition d'un corps de savoirs professionnels spécifiques, des lieux, des modalités et des conditions d'apprentissage pour identifier avec clarté les déterminants et les enjeux des situations scolaires rencontrées, les organisateurs les plus essentiels de l'activité enseignante et ses impacts sur celle des élèves. La poursuite d'un accompagnement des débutants lors de leurs premières années d'insertion professionnelle est de ce fait capitale pour éviter que ces derniers n'adoptent des conduites de protection de soi et des modalités d'action de faible exigence dans l'exercice de leur métier. Il s'agit de concevoir des dispositifs pour mettre à jour les difficultés des enseignants débutants dans l'exercice quotidien de leur activité pour, à la fois, construire un référentiel commun des modalités d'action potentiellement efficaces compte tenu des caractéristiques des élèves de l'établissement et développer *in fine* un

sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle apprenante, partageant des projets, des valeurs et des outils d'analyse de leur travail. Ces nouveaux espaces de formation doivent alors être définis dans les établissements scolaires en articulant : a) des modalités d'accompagnement institutionnel par des formateurs ou des tuteurs et des espaces plus informels d'observation et d'analyse des pratiques entre pairs pour que la légitimité des actions en classe soit réinterrogée pour aboutir à des conventions collectives et consensuelles, ignorées jusque-là par les débutants (Rayou et Ria, 2009), b) des modalités d'analyse de leurs propres activités professionnelles et des modalités d'usage de ressources de formation sur la pratique enseignante, modélisées par la recherche, comme les dispositions à agir typiques présentées dans cet article ou encore les corpus vidéo relatifs aux activités typiques identifiées et accessibles sur la plateforme de formation Néopass@ction.

Si une tendance forte au plan international est de donner plus d'autonomie aux établissements dans la formation de leur personnel (Maandag et al., 2007), les modalités d'accompagnement des débutants au sein des établissements doivent être complètement repensées. La priorité devient alors de former les formateurs pour qu'ils puissent : a) s'emparer des méthodes d'explicitation des vécus professionnels pour analyser le travail enseignant, b) s'appuyer sur un cadre éthique propice à l'analyse de pratiques qui anticipe, pondère, relativise les effets potentiels de surinterprétation et de stigmatisation des difficultés, c) aider les débutants à analyser leur activité, c'est-à-dire à identifier les composantes expérientielles de leurs vécus, mais aussi les « organisations invisibles » pour eux et qui pourtant constituent de solides candidats dans l'explication des ingrédients qui font tenir une situation de classe et d) positionner les pratiques acceptables (sans les prescrire) tout en bornant en amont et en avant les pratiques moins acceptables (sans les proscrire) (Ria, 2011). Enfin, il est aussi nécessaire d'aider les enseignants ayant quelques années d'expérience en plus ou bien plus anciens, qui n'ont pas forcément effectué les progrès escomptés ou les adaptations indispensables aux conditions d'exercice professionnel renouvelées et qui ne bénéficient de la mansuétude portée à l'égard des débutants.

Bibliographie

- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Guibert, P., Lazuech, G., Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants, « faire ses classes »*. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lantheaume F. & Hélou C. (2008). *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lortie, D. (1975). *School teacher*. Chicago : University of Chicago Press.
- Maandag, D.W., Deinum, J.F., Folkert Deinum, J., Adriaan Hofman, W.H. & Buitink J. (2007). Teacher education in schools : an international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151- 173.
- Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Education et Sociétés*. 23/2009/1, 27-40.
- Rayou, P., van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Editions Bayard.
- Rayou, P., Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Education et Sociétés*. 23/2009/1. 79-90.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Ed.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp.217-243). Paris : PUF.

- Ria, L. (Dir.) (2010). Plate-forme de formation en ligne « Néopass@ction » de l'Institut Français de l'Education. Ecole normale supérieure de Lyon. <http://neo.inrp.fr>.
- Ria, L. (2011). *L'accompagnement des enseignants débutants : un dispositif expérimental de « formation au fil de l'eau »*. Congrès international de l'AREF. Actualité de la recherche en éducation et en formation du 13 au 16 septembre 2010 à l'Uni-Mail de Genève. <https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-r/Laccompagnement.pdf/view>
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), pp. 150-172, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris : ESF Editeurs.
- Von Uexküll, J. (1965). *Mondes animaux et mondes humains*. Paris : Gonthier.